



Anuario de Investigaciones

ISSN: 0329-5885

anuario@psi.uba.ar

Universidad de Buenos Aires
Argentina

Elgier, Angel M.; Tortello, Camila
COMUNICACIÓN TEMPRANA Y VULNERABILIDAD SOCIAL: ESTABLECIENDO UNA
AGENDA DE INVESTIGACIÓN
Anuario de Investigaciones, vol. XXI, 2014, pp. 339-345
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994035>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

COMUNICACIÓN TEMPRANA Y VULNERABILIDAD SOCIAL: ESTABLECIENDO UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN

EARLY COMMUNICATION AND SOCIAL VULNERABILITY: SETTING A RESEARCH AGENDA

Elgier, Angel M.¹; Tortello, Camila²

RESUMEN

El desarrollo de la comunicación durante la infancia involucra un sinnúmero de procesos ligados a aspectos tanto ambientales como individuales. Un componente central del desarrollo comunicativo temprano es la atención conjunta. Su definición varía según los autores, pero su concepción habitual plantea que es la coordinación visual de dos individuos hacia un objeto de interés mutuo. Este fenómeno incluye la adquisición de comportamientos como: el seguimiento de mirada, la referencia social, gestos y el monitoreo. Por otro lado, la vulnerabilidad social es un factor de riesgo estudiado en relación con numerosas variables como la memoria, las funciones ejecutivas y distintas patologías. Sin embargo, existe escasez en los estudios orientados a conocer la relación entre las habilidades comunicativas tempranas y la vulnerabilidad social. En este sentido, se vuelve interesante profundizar en temas relacionados con el desarrollo temprano de estas capacidades, relevar literatura y pensar programas que apunten a paliar los efectos de un ambiente social vulnerable.

Palabras clave:

Comunicación - Desarrollo - Vulnerabilidad social - Infancia - Atención conjunta

ABSTRACT

The development of communication during infancy involves a wide range of processes related to either environmental or individual aspects. One of its most important components is joint attention. Although there are a variety of definitions depending on the authors, they all agree that joint attention is the visual coordination between two people forwards an object. This phenomenon includes the acquisition of some kinds of behaviors such as: gaze following, social reference, gestures and monitoring. On the other hand, social vulnerability is a risk factor studied in relation to different variables, for example memory, executive functions and mental pathologies. However, there is scarce literature concerning the relation between social vulnerability and early communicative development. Regarding this, it would be interesting to focus on these abilities, review some literature and think about possible future programs designed to prevent vulnerable environment effects.

Key words:

Communication - Development - Social vulnerability - Infancy - Joint attention

¹Dr. en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Investigador Asistente CONICET. Director del Proyecto UBACYT "Desarrollo de Competencias Comunicativas en Infantes de 8 a 13 Meses. Modulación por Factores Temperamentales y Socioeconómicos." Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

²Estudiante de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Becaria Estímulo, Proyecto UBACYT.

Introducción

Las competencias comunicativas tempranas que se inscriben en la llamada atención conjunta son un hito importante en el desarrollo de la infancia (Adamson, 1995). Contribuyen al desarrollo intelectual y al desarrollo socio-emocional (e.g. Sheinkopf et al., 2004; Ulvund & Smith, 1996), así como al desarrollo del lenguaje (Carpenter et al., 1998; Mundy et al., 2007). Durante el primer año de vida, los niños empiezan a desplegar una serie de competencias comunicativas (e.g.: seguimiento de mirada, gesto de señalar y lenguaje) que se inscriben en la llamada atención conjunta; esta es típicamente definida como la coordinación visual de dos individuos hacia un objeto de interés mutuo. Estas interacciones entre un niño, un adulto y un objeto son esenciales para el desarrollo del conocimiento en general, y específicamente para el conocimiento social (Carpendale & Lewis, 2004). En los seres humanos, la atención conjunta cumple un papel fundamental en muchas actividades sociales que incluyen a la educación y a la cooperación. En tal sentido, es un componente esencial de la cognición social, la comunicación, la teoría de la mente y la adquisición del lenguaje (Bruner, 1995; Tomasello et al., 2005).

Posner y sus colegas (Petersen & Posner, 2012) proporcionan una explicación plausible de cómo durante el primer año de vida el seguimiento de mirada, una de las competencias comunicativas clave de la atención conjunta se desarrollaría en conjunto con las funciones ejecutivas. Cuando hablamos de funciones ejecutivas, nos referimos a un constructo cognitivo complejo que implica mecanismos de control que modulan la operación de varios subprocesos cognitivos que regulan la dinámica de la cognición. En concreto, se trata de un conjunto de habilidades paralelas tales como la planificación, la resolución de problemas, la búsqueda organizada, el pensamiento abstracto, la formación de conceptos, el control inhibitorio, el automonitoreo y la flexibilidad cognitiva (Hughes, 2002; Miyake et al., 2000). Complementariamente, también exige procesos tales como el lenguaje, la memoria, la atención y habilidades motoras (Miyake et al., 2000). Esto estaría en relación con el desarrollo temprano de las redes atencionales, en los primeros 4 meses de vida (Rothbart & Posner, 2001). Esta red de temprano desarrollo del control cortical y subcortical ha sido propuesta como la base neural de tales competencias y serviría para entender algunos de los mecanismos implicados en las habilidades de la atención conjunta (Mundy et al., 2000).

El desarrollo cognitivo infantil en general puede ser modulado por diversos factores ambientales (e.g., condición socioeconómica, salud mental materna), e individuales (e.g., temperamento). El nivel socioeconómico por ejemplo modula el desempeño en procesos de control cognitivo (Farah et al., 2006; Lipina et al., 2005; Prats et al., 2012). Durante el primer año de vida, la pertenencia a hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), se asoció a niveles de desempeño más bajos en tareas con demandas de procesos de control cognitivo (i.e., control inhibitorio, memoria de trabajo) (Lipina et al., 2005). A su vez, se han podido identificar asociaciones causales es-

pecíficas entre (1) los niveles de estimulación ambiental en el hogar y el desempeño en pruebas de lenguaje; y (2) las pautas de crianza parental y el desempeño en tareas con demandas de memoria de trabajo (Farah et al., 2008). El objetivo de este artículo es presentar precisiones sobre las habilidades comunicativas tempranas que se inscriben en la llamada atención conjunta; por otra parte, se revisarán investigaciones que abordan la relación entre habilidades cognitivas y su modulación por factores ambientales, específicamente la vulnerabilidad social; se hará hincapié en una sección del artículo en los estudios que se interesan en la relación entre esta variable y las habilidades comunicativas. Por último, se plantea una posible conclusión pensando en una agenda de trabajo teniendo en cuenta lo que tenemos hasta el día de hoy y lo que falta.

Acerca de la atención conjunta

La atención conjunta no puede ser útil como término técnico a menos que encontremos unidad a la diversidad de las distintas definiciones que hay en la literatura. Según Baldwin (1995), significa la participación conjunta simultánea de dos o más individuos concentrándose mentalmente en uno y en el mismo objeto externo. Sigman y Kasari (1995) distinguen entre una definición acotada y una amplia de atención conjunta. La definición más acotada se refiere simplemente a mirar hacia donde alguien está mirando. De acuerdo con Bruner (1995), "la atención conjunta involucra saber que otro está mirando y experimentando algo en el mundo visual" (p. 7). Tomasello (1995) incluye en su definición que ambos participantes estén monitoreando la atención del otro hacia una entidad exterior. A su vez, Mundy et al. (1996) sugirieron que la atención conjunta juega un papel integral en la realización de gestos imperativos y declarativos.

Es importante precisar los fenómenos de comportamiento que engloba la atención conjunta. Estos incluyen: (a) seguimiento de mirada, (b) referencia social, (c) gestos imperativos, (d) gestos declarativos y (e) monitoreo.

(a) *Seguimiento de mirada*. Quizás el ejemplo más simple de habilidad de atención conjunta son aquellos denominados "respuesta de atención conjunta", en donde se mira hacia el lugar que otra persona está mirando o señalando (Mundy et al., 1996).

(b) *Referencia social*. Cuando se enfrenta a algún estímulo novedoso, un niño (por lo general) suele mirar hacia una persona cercana y, posteriormente, reaccionar al estímulo nuevo de acuerdo con la expresión de la persona conocida. Como en el caso del seguimiento de la mirada, sin embargo, la referencia social requiere que el niño "entienda" que la persona familiar está prestando atención al mismo objeto o evento que el niño atiende.

(c) *Gestos imperativos*. Los gestos imperativos se han descrito como "gestos destinados a hacer que otra persona haga algo por mi propio beneficio" (Sarria et al., 1996). Sin embargo, una contingencia simple entre un gesto y un

“efecto beneficioso” puede ocurrir sin la “atención conjunta”. De hecho, hay autores como Shatz (1983) que caracterizan a este gesto como una acción que no requiere ningún tipo de atribución mental por el infante y considera que podría no ser un acto comunicativo.

(d) *Gestos declarativos*. Bates et al. (1975) definen como declarativo a un esfuerzo preverbal para dirigir la atención a otro objeto o evento. Tomasello (1995) interpreta como gesto declarativo al que tiene el motivo puramente social de atención para compartir algo, a diferencia del gesto imperativo.

(e) *Monitoreo*. Este tipo de mirada puede tener lugar de una manera muy simple, ya que puede realizarse cuando estamos a observando a otras personas, como en una película. Sin embargo, dicha habilidad es interactiva y puede implicar actuar para influir en la atención de la otra persona. Parece que un criterio para la “atención conjunta” en todos los casos antes mencionados es exactamente el monitoreo interactivo de la atención de la otra persona. En la psicología del desarrollo, los investigadores han tratado de captar la esencia de la atención conjunta en términos socio-cognitivos.

En las últimas décadas del siglo pasado, los investigadores han realizado importantes contribuciones acerca de la interacción cuidador-infante. Por ejemplo, la sincronía y sintonía durante los primeros meses en la interacción cara a cara influye en los episodios de interacción que más tarde incluyen objetos (Isabella & Belsky, 1991; Stern, 1985; Tronick et al., 1979). El mecanismo detrás de los efectos asociados con la interacción cuidador-infante, han sido investigados y, en general, los hallazgos sugieren que la manera en que los cuidadores interactúan con sus bebés afecta el desarrollo cognitivo más tarde (véase, por ejemplo, Dunham et al., 1993; Tomasello & Farrar, 1986). Teóricamente, se ha postulado que es durante los episodios de atención conjunta, cuando tanto el cuidador y el niño están mutuamente centrados en algún objeto o acontecimiento, que la influencia de la interacción se ejerce (Bruner, 1995). La atención conjunta parece ser didáctica ya que al infante se le concede una oportunidad de aprendizaje durante el episodio (Bornstein, 1985). Por ejemplo, durante un episodio de atención conjunta, la madre puede etiquetar un objeto, y el niño en este episodio tiene una mayor probabilidad de aprender la etiqueta. De hecho, la atención conjunta está positivamente correlacionada con y experimentalmente vinculada a resultados positivos en las mediciones de aprendizaje de idiomas (Dunham et al., 1993.; Baldwin, 1995; Saxon, 1997). Varios investigadores se han centrado específicamente en los mecanismos que subyacen a los efectos didácticos de atención conjunta. Por ejemplo Tomasello y Todd (1983) y Tomasello y Farrar (1986) han identificado estrategias comúnmente utilizadas por los cuidadores durante la atención conjunta que se correlacionan con el éxito del objeto etiquetado (véase también, Dunham et al., 1993; Dunham & Dunham, 1995). Estos estudios sugieren que las conductas de los

cuidadores durante los episodios de atención conjunta afecta tanto a la ocurrencia y la duración de la atención conjunta y la calidad didáctica del episodio de atención conjunta.

Si la atención conjunta precede y posibilita la aparición del lenguaje, entonces su abordaje temprano con el fin de detectar cualquier deficiencia se vuelve crucial, sobre todo en poblaciones consideradas de alto riesgo, ya sea porque fueron expuestas a sustancias tóxicas que pueden interferir en su buen funcionamiento cognitivo (Sheinkopf et al., 2004) o porque tienen familiares con trastornos de desarrollo, como los desórdenes del espectro autista (Charman, 2003).

Estudios sobre desarrollo cognitivo y capacidades comunicativas en situaciones de vulnerabilidad

En psicología, se dispone de una extensa literatura que analiza las consecuencias -sobre todo negativas- que un bajo estatus socio-económico (ESE) puede tener sobre el desarrollo cognitivo y socio-emocional de niños y adolescentes. Si bien la mayoría de los científicos parece estar de acuerdo en que el ESE de una persona se refiere principalmente al capital financiero que ésta posee, ha habido largos debates sobre si también se deben incluir otras variables además de los ingresos a la hora de hablar del ESE.

Numerosos estudios realizados en distintos países han relacionado bajo ESE con deserción y fracaso escolar (Cairns et al., 1989; Peraita & Pastor, 2000; Newcomb et al., 2002; Sajjad et al., 2012). Además, los niños que pertenecen a hogares con bajo ESE muestran un desempeño bajo en tareas que ponen en juego sus funciones ejecutivas (Lipina et al., 2004), su memoria (Fernald et al., 2011) y sus habilidades lingüísticas (Schuele, 2001). Por otro lado, estos niños también tienen más riesgo de desarrollar trastornos psiquiátricos (McLaughlin et al., 2011); específicamente, son más propensos a sufrir problemas depresivos (Gilman et al., 2003) y a mostrar conductas antisociales (Veenstra et al., 2006).

Una pregunta válida es pensar qué ocurre con las habilidades comunicativas tempranas y su modulación por vulnerabilidad social.

Un estudio pionero de Saxon y Reilly (1999) es uno de los pocos que pone en relieve los efectos del ESE sobre las habilidades preverbiales. Más específicamente, analiza la relación entre el ESE de diferentes díadas madre-hijo y su atención conjunta, es decir, su habilidad para concentrarse al mismo tiempo en un mismo objeto o evento externo. Si bien este trabajo no muestra correlaciones significativas entre el ESE y la atención conjunta entre madres y bebés, la importancia de replicar este tipo de investigaciones para ver si se encuentra algún tipo de relación entre estas variables reside en el hecho en que se ha reportado que estas habilidades son precursoras de otros procesos indispensables en el desarrollo del niño, como la teoría de la mente (Kristen et al., 2011) y el lenguaje (Charman et al., 2000). Dilworth-Barth et al. (2010) examinaron longitudinalmente asociaciones entre riesgos neonatales, nivel socioeconómico, conductas maternas de andamiaje, y procesamien-

to visuo-espacial y memoria de trabajo en una muestra de 73 niños nacidos prematuramente o con bajo peso al nacer (PT-NBP). Los datos se recogieron al momento del alta hospitalaria y las interacciones diádicas de juego se observaron a los 16 meses. Los datos de coeficiente intelectual abreviado, memoria de trabajo verbal y no verbal de procesamiento visual-espacial se recolectaron a los 24 meses. Los resultados indicaron que mayor andamiaje atencional y menor andamiaje emocional durante el juego de los 16 meses se relacionaron con los puntajes memoria de trabajo verbal. A su vez, el andamiaje atencional y emocional durante el juego de los 16 meses mediaría la relación entre la condición socioeconómica y la memoria de trabajo verbal a los 24 meses.

Beebe et al. (2010) realizaron un microanálisis donde se evaluó la comunicación cara a cara entre madre e hijo, evaluando conductas de apego. Para esto se utilizó una muestra urbana de 84 díadas, grabadas en video a los 4 meses durante una interacción cara a cara, y a los 12 meses en la Situación Extraña de Ainsworth. Se codificaron conductas de la madre y el bebé teniendo en cuenta modalidades de comunicación, atención, emociones, tacto y orientación espacial. Según los autores, contrariamente a las teorías dominantes en la literatura sobre la interacción cara a cara, las medidas de coordinación materno-infantil fueron contingente con el menor número de asociaciones cara a cara.

Un estudio realizado por Lowe et al. (2009) comparó la memoria de trabajo temprana en una muestra de niños de 18 a 22 meses con peso muy bajo ($n = 40$) y nacidos a término ($n = 51$), y la relación entre la memoria de trabajo temprana, el índice de desarrollo mental (MDI) y la comunicación maternal en ambas muestras. Los niños nacidos con bajo peso tuvieron 6,4 menos probabilidad de demostrar el logro de permanencia de objeto en comparación con los bebés nacidos a término. La diferencia encontrada en el rendimiento de la memoria de trabajo en los infantes nacidos con muy bajo peso en comparación con los nacidos a término, hace hincapié en la importancia de evaluar la memoria de trabajo en las poblaciones en riesgo.

Stevenson et al. (1988) examinaron habilidades lingüísticas tempranas de 38 bebés de 8 meses (19 nacidos en forma prematura y 19 nacidos a término) de hogares de clase media. Se hicieron análisis de regresión para evaluar la influencia relativa de las habilidades cognitivas infantiles, la sociabilidad infantil y el estado al nacer como posibles predictores del lenguaje receptivo y el comportamiento infantil vocal. Habilidades de recepción de lenguaje se asociaron con un mayor rendimiento cognitivo y mayor sociabilidad. Destrezas de producción lingüísticas productivas se asociaron con un mayor rendimiento cognitivo.

Schady (2011) buscó estimar la asociación entre la educación de los padres, el vocabulario materno y el desarrollo cognitivo temprano, en una muestra de niños vulnerables en el Ecuador rural. Fueron utilizados los datos de 2118 niños. La escolaridad y el vocabulario de las madres fueron fuertes predictores del desarrollo cognitivo de los niños. La riqueza de los hogares, la altura del niño, el peso y los niveles de hemoglobina explicó sólo una pe-

queña fracción de las asociaciones observadas. Los niveles de vocabulario de las madres y los niños estaban más fuertemente correlacionados entre los niños mayores en la muestra, lo que sugiere que los efectos de un vocabulario materno más rico serían acumulativos.

Se ha visto que los niños provenientes de medios socioeconómicos desfavorecidos que evidencian problemas de lectura durante los primeros años de la escuela primaria tienden a presentar problemas lingüísticos durante los siguientes años de su escolaridad parecidos, en ciertos aspectos, a los niños disléxicos (Billard et al., 2010). El carácter persistente de estas dificultades ha alertado sobre la necesidad de implementar programas que busquen incentivar el desarrollo del lenguaje desde temprana edad con el fin de evitar que los niños provenientes de medios sociales precarios se vuelvan aún más vulnerables al fracaso escolar más tarde. De hecho, se ha encontrado que los niños preescolares de medios vulnerables con deficiencias lingüísticas pueden mostrar mejoras importantes en sus capacidades de comprensión y de expresión a partir de intervenciones que promuevan las habilidades relacionadas con el lenguaje desde edades tempranas (Dockrell et al., 2010).

Discusión y conclusiones

Los estudios sugieren que el desarrollo socio-comunicativo de los niños se da en la forma de un continuum que comienza con habilidades preverbales y que se dirige hacia la adquisición del lenguaje propiamente dicho hacia los dos años de edad. Durante este desarrollo que lleva en última instancia al pleno uso del lenguaje, el niño pasa por tres etapas sucesivas, comenzando primero con el establecimiento de interacciones diádicas madre-hijo, pasando luego por relaciones triádicas madre-hijo-objeto -en las que tanto el infante como su madre dirigen la atención a un mismo objeto externo- hasta alcanzar la adquisición del lenguaje. Dicho de otro modo, estas primeras interacciones preverbales diádicas y triádicas que el niño establece con su entorno son procesos que median la aparición posterior del lenguaje (De Schuymer et al., 2011).

La mayoría de los estudios realizados sobre vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo hace hincapié en analizar los efectos de la primera sobre inteligencia, desempeño escolar, o pautas madurativas alcanzadas (Brooks-Gunn & Duncan, 1997). En este sentido, se vuelve relevante realizar estudios sistemáticos sobre el desarrollo de las competencias comunicativas tempranas, ya que se verifica una escasez de estudios empíricos específicos. Por ejemplo, faltan estudios que propongan abordar en forma simultánea la asociación entre competencias de comunicación como la mirada y el gesto de señalar, temperamento, y su modulación por vulnerabilidad social (e.g., Hustedt & Raver, 2002).

En este sentido, el temperamento es un componente esencial y complejo a incluir, esencial para comprender el desarrollo (Rothbarth et al., 2007). Desde el nacimiento, los niños presentan diferencias individuales en sus expresiones comunicativas, emocionales y atencionales, y en su autorregulación (Rothbarth & Bates, 2006). Las dimensiones

del temperamento se desarrollan en el tiempo y están influenciadas por características constitucionales y por la experiencia (Rothbarth et al., 2007). La evidencia empírica da cuenta de la existencia de distintos vínculos entre el temperamento, la atención conjunta (Kochanska et al., 2000; Rothbarth et al., 1994), la autorregulación y la reactividad emocional, lo que da cuenta de la importancia del análisis del temperamento en las competencias sociales de los niños (Vaughan Van Hecke et al., 2007).

Si bien el panorama que los estudios brindan sobre los niños en situación de vulnerabilidad social podría ser desalentador, esta problemática, lejos de ser irreversible, puede ser compensada si se aplican las medidas necesarias en el momento adecuado. Por ejemplo, Cèbe y Paour (2000) encontraron que las deficiencias en lectura que presentan los niños de más bajo ESE pueden ser mejoradas gracias a programas de educación cognitiva implementados durante los años preescolares. La misma clase de efectos compensatorios debidos a intervenciones tempranas se observa en relación a las funciones ejecutivas (Colombo & Lipina, 2005) y las habilidades visuomotoras (Golos et al., 2011). Asimismo, la aparición de conductas delictivas en menores de bajo ESE puede ser prevenida a través de entrenamientos tempranos en habilidades sociales (Tremblay et al., 1992).

En conclusión, es importante contribuir no sólo a identificar los mecanismos subyacentes a tales asociaciones (interés básico), sino también a la generación de información pertinente para el diseño de intervenciones que exploren y enriquezcan prácticas de crianza, orientadas a optimizar las habilidades comunicativas en fases tempranas del desarrollo (interés aplicado) en poblaciones infantiles que viven en condiciones de vulnerabilidad social. Una agenda de investigación novedosa en el campo podría contribuir a la literatura no solo en aspectos básicos tendientes a identificar mecanismos, sino también a generar información que permita promover intervenciones orientadas a optimizar las competencias de comunicación.

Agradecimientos:

Este trabajo fue parcialmente financiado por subsidios otorgados por UBACYT de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Abierta Interamericana y el CONICET. Los autores agradecen la colaboración de la Mg. Juana Park y los valiosos comentarios del Dr. Sebastián Lipina a una versión previa de este manuscrito.

REFERENCIAS

- Adamson, L.B. (1995). *Communication development during infancy*. Madison: Brown and Benchmark.
- Baldwin, D.A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. En C. Moore & P.J. Dunham (Eds.). *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131-158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- Beebe, B., Jaffe, J., Markese, S., Buck, K., Chen, H., Cohen, P., ... Feldstein, S. (2010). The origins of 12-month attachment: A microanalysis of 4-month mother-infant interaction. *Attachment & Human Development*, 12, 1-135.
- Billard, C., Bricout, L., Ducot, B., Richard, G., Ziegler, J. & Fluss, J. (2010). Evolution of competence in reading, spelling and comprehension levels in low socioeconomic environments and impact of cognitive and behavioral factors on outcome in two years. *Revue Epidemiologique Sante Publique*, 58, 101-110.
- Bornstein, M.H. (1985). Color-name versus shape-name learning in young children. *Journal of Child Language*, 12, 387-393.
- Bradley, R.H. & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status & child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G.J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7, 55-71.
- Bruner, J. (1995). From joint attention to the meeting of minds: An introduction. En C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint Attention: Its Origin and Role in Development*, pp. 189-203. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-52.
- Carpendale, J. & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind. The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Science*, 27, 79-151.
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4, Serial No. 255).
- Cèbe, S. & Paour, J.L. (2004). *Imagier Catego*. Paris: Hatier.
- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 358, 315-324.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A. & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 481-498.
- Colombo, J.A. & Lipina, S.J. (2005). *Hacia un Programa Público de Estimulación Cognitiva Infantil. Fundamentos, Métodos y Resultados de una Experiencia de Intervención Preescolar Controlada*. Buenos Aires: Paidós.
- De Schuymer, L., De Groote, I., Beyers, W., Striano, T. & Roeyers, H. (2011). Preverbal skills as mediators for language outcome

- in preterm and full term children. *Early Human Development*, 87, 265-72.
- Dilworth-Bart, J., Poehlmann, J., Hilgendorf, A., Miller, K. & Lambert, H. (2010). Maternal scaffolding and preterm toddlers' visual-spatial processing and emerging working-memory. *Journal of Pediatric Psychology*, 35, 209-220.
- Dockrell, J.E., Stuart, M. & King, D. (2010). Supporting early oral language skills for english language learners in inner city preschool provision. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 497-516.
- Dunham, P.J., Dunham, F. & Curwin, A. (1993). Joint attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychology*, 29, 827-831.
- Dunham, P. & Dunham, F. (1995). Optimal social structures and adaptive infant development. En C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint Attention: Its origin and role in development* (pp. 159-188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Farah, M.J., Shera, D.M., Savage, J.H., Betancourt, L. Giannetta, J.M., Brodsky, N.L. & Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, 1110, 166-174.
- Fernald, L.C., Weber, A., Galasso, E. & Ratsifandrihamanana, L. (2011). Socioeconomic gradients and child development in a very low income population: evidence from Madagascar. *Developmental Science*, 14, 832-847.
- Gilman, S.E., Kawachi, I., Fitzmaurice, G.M. & Buka, S.L. (2003). Family disruption in childhood and risk of adult depression. *American Journal of Psychiatry*, 160, 939-946.
- Golos, A., Sarid, M., Weill, M. & Weintraub, N. (2011). Efficacy of an early intervention program for at-risk preschool boys: A two-group control study. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65, 400-408.
- Hackman, D.A. & Farah, M.J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 65-73.
- Haroon Sajjad, M., Iqbal, Siddiqui, M. & Siddiqui, L. (2012). Socio-Economic determinants of primary school dropout: Evidence from South 4 East Delhi, India. *European Journal of Social Sciences*, 30, 391-399.
- Hughes, C. (2002). Executive Functions and Development: Why the Interest? *Infant and Child Development*, 11, 69-71.
- Hustedt, J.T. & Raver, C.C. (2002). Scaffolding in low-income mother-child dyads: Relations with joint attention and dyadic reciprocity. *International Journal of Behavioral Development*, 113-119.
- Isabella, R.A., Belsky, J. & van Eye, A. (1989). The origins of infant-mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology*, 25, 12-21.
- Kochanska, G., Murray, K.T. & Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220-232.
- Kristen, S., Sodian, B., Thoermer, C. & Perst, H. (2011). Infants' joint attention skills predict toddlers' emerging mental state language. *Developmental Psychology*, 47, 1207-1219.
- Lipina, S.J. & Colombo, J.A. (2009). *Poverty and brain development during childhood: An approach from Cognitive Psychology and Neuroscience*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lipina, S.J., Martelli, M.I., Vuelta, B.L., Injoque-Ricle, I. & Colombo, J.A. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 21, 153-193.
- Lipina, S.J., Martelli, M.I., Vuelta, B. & Colombo, J.A. (2005). Performance on the A-not-B task of Argentinian infants from unsatisfied and satisfied basic needs homes. *International Journal of Psychology*, 39, 49-60.
- Lowe, J., Erickson, S.J., MacLean, P. & Duvall, S.W. (2009). Early working memory and maternal communications in toddlers born very low birth weight. *Acta Paediatrica*, 98, 660-663.
- McLaughlin, K.A., Breslau, J., Green, J.G., Lakoma, M.D., Sampson, N.A., Zaslavsky, A.M., Kessler, R.C. (2011). Childhood socio-economic status and the onset, persistence, and severity of DSM-IV mental disorders in a US national sample. *Social Science and Medicine*, 73, 1088-1096.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic Disadvantage and child development. *American Psychologist*, 58, 185-204.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A. & Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49 - 100.
- Mundy, P., Card, J. & Fox, N. (2000). EEG correlates of the development of infant joint attention skills. *Developmental Psychology*, 36, 325-338.
- Mundy, P., Delgado, C.E.F., Yale, M., Messinger, D., Neal, R., et al. (2000). Responding to joint attention across the 6- through 24-month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 283-298.
- Mundy, P., Hogan, A. & Doehring, P. (1996). *A preliminary manual for the abridged Early Social Communication Scales*. Coral Gables: University of Miami.
- Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Battin-Pearson, S. & Hill, (2002). Mediational and deviance theories of high school failure: process roles of structural strains, academic competence and general versus specific problem behaviors. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 172-186.
- Noble, K.G., Norman, M.F. & Farah, M.J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8, 74-87.
- Noble, K.G., McCandliss, B.D. & Farah, M. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10, 464-480.
- Schady, N. (2011). Parents' education, mothers' vocabulary, and cognitive development in early childhood: Longitudinal evidence from Ecuador. *American Journal of Public Health*, 101, 2299-2307.
- Peraita, C. & Pastor, M. (2000). The primary school dropout in Spain: the influence of family background and labor market conditions. *Education Economics*, 8, 157-168.
- Petersen S. E. & Posner M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual Review of Neuroscience*, 35, 73-89.
- Prats, L., Fracchia, C., Segretin, M.S., Hermida, M.J., Colombo, J.A. & Lipina, S.J. (2012). Predictores socioambientales e individuales del desempeño en una tarea atencional con demandas de alerta, orientación y control en niños de edad preescolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4, 19-31.
- Raizada, R.D. & Kishiyama, M.M. (2010). Effects on socioeconomic status on brain development, and how Cognitive Neuroscience may contribute to leveling the playing field. *Frontiers in Human Neuroscience*, 4, 1-18.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A. & Hershey, K.L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.

- Rothbart, M.K., Sheese, B.E. & Posner, M.I. (2007). Executive attention and effortful control: Linking temperament, brain networks, and genes. *Child Development Perspectives*, 1, 2-7.
- Rothbart, M.K. & Bates, J.E. (2006). Temperament. En W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99-166). Nueva York: Wiley.
- Sarriá, E., Gómez, J.C. & Tamarit, J. (1996). Joint attention and alternative language intervention in autism: Implications of theory for practice. En: S. von Tetzchner, & M.H. Jensen (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives* (s. 49-64). Londres: Whurr.
- Saxon, T.F. (1997). A longitudinal study of early mother-infant interaction and later language competence. *First Language*, 17, 271-281.
- Saxon, T.F. & Reilly, J.T. (1999). Joint attention and toddler characteristics: Race, sex and socioeconomic status. *Early Child Development and Care*, 149, 59-69.
- Schady, N. (2011). Parents' education, mothers' vocabulary, and cognitive development in early childhood: longitudinal evidence from Ecuador. *American Journal of Public Health*, 101, 2299-2307.
- Schuele, C.M. (2001). Socioeconomic influences on children's language acquisition. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 24, 77-88.
- Shatz, M. (1983). Communication. En P.H. Mussen (Series Ed.), J. Flavell & E.M. Markman (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (4th ed., pp. 841- 889). Nueva York, NY: Wiley.
- Sheinkopf, S.J., Mundy, P., Claussen, A.H. & Willoughby, J. (2004). Infant joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at-risk children. *Development and Psychopathology*, 16, 273-291.
- Sigman, M. & Kasari, C. (1995). Joint attention across contexts in normal and autistic children. En C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint Attention: Its Origin and Role in Development*, pp. 189-203. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. Nueva York: Basic Books.
- Stevenson, M.B., Roach, M.A., Leavitt, L.A., Miller, J.F. & Chapman, R.S. (1988). Early receptive and productive language skills in pre-term and full-term 8-month-old infants. *Journal of Psycholinguist Research*, 17, 169-183.
- Tomasello, M. & Farrar, M.J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. En C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint Attention: Its Origin and Role in Development*, pp. 103-130. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M. & Carpenter, M. (2005). The emergence of social cognition in three young chimpanzees. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70, (1, Serial No. 279).
- Tomasello, M. & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Bertrand, L., LeBlanc, H., Beauchesne, H., Boileau, H. & David, L. (1992). Parent and child training to prevent early onset of delinquency: The Montreal Longitudinal-Experimental Study. En J. McCord and R.E. Tremblay (Eds.), *Preventing Antisocial Behavior: Interventions From Birth Through Adolescence*. Nueva York: Guilford Press.
- Tronick, E., Als, H. & Adamson, L. (1979). Structure of early face-to-face communicative interactions. En M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 349-372). Cambridge: Cambridge University.
- Ulvund, S.E. & Smith, L. (1996). The predictive validity of nonverbal communicative skills in infants with perinatal hazards. *Infant Behavior and Development*, 19, 441-449.
- Van Haecke, A.V., Mundy, P., Acra, F., Block, J., Delgado, C.E.F., Parlade, M.V., et al. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development*, 78, 53-69.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., De Winter, A.F. & Ormel, J. (2006). Temperament, Environment, and Antisocial Behavior in a Population Sample of Preadolescent Boys and Girls. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 422-432.

Fecha de presentación: 14 de febrero de 2014

Fecha de aceptación: 9 de junio de 2014